

"Novos" territórios e agentes educativos em sociologia da educação: o caso da educação de adultos

Armando Paulo Ferreira Loureiro

Resumo

A escola tem sido o objecto de estudo preferencial da sociologia da educação, e a justificação de tal facto deve-se ao relevo que aquela tem desde o século XVIII. No entanto, outros territórios e agentes educativos têm assumido um papel cada vez mais pertinente no contexto educativo, com particular incidência no campo da educação não formal de adultos. É a esta realidade que temos assistido também no nosso país, sobretudo na última década. Estes agentes assumem inclusive funções que até há pouco tempo eram exclusivas da escola, como seja a da certificação escolar. Que territórios e agentes educativos são esses? Quem são esses novos "profissionais"? E os novos públicos, quem são? O que os motiva a procurar todo um conjunto de novas ofertas educativas? Que efeitos sociais resultam dessa certificação? Por outro lado, o próprio agente educativo escola se está redefinindo à luz de parte desta mesma oferta educativa não formal no campo da educação de adultos. De que forma esta nova realidade tem sido vivida pela escola e pelos professores? Estas são algumas questões a que a sociologia da educação deve procurar dar resposta de forma mais intensa. O objectivo deste artigo é debater essa necessidade, que já tem sido levantada, quer entre nós, quer noutros contextos geográficos, por alguns autores. Tal discussão é feita, quando procuramos trazer à mesma aspectos concretos da realidade, essencialmente a partir da situação portuguesa.

Palavras-chave

sociologia da educação; tendências; educação de adultos

Introdução

As transformações ocorridas no campo da educação têm sido intensas e múltiplas, nomeadamente as verificadas entre nós, mas a sociologia da educação continua centrada no estudo da escola. É verdade que existem investigações e reflexões que se têm dedicado a outros contextos e actores educativos (Afonso, 1992, 2001a; Aníbal & Moinhos, 2010; Canário, 2008; Domínguez, 2000; Lima & Afonso, 2006; Pain, 1990; Palhares, 2008; Sue, 2001). No entanto, quando as comparamos com as que têm sido feitas sobre a realidade escolar é notória a pouca importância que continua a ser-lhes dada. Veja-se, a título meramente exemplificativo, a diminuta quantidade de artigos referentes a outros contextos educativos, que não o escolar, que aparecem nas revistas de referência nacional e mundial na área específica da sociologia da educação.

Naturalmente este interesse justifica-se, mas o que é menos compreensível é continuar a dar-se pouca atenção às *outras educações* (Loureiro, 2009a). Se já fazia sentido antes a sociologia da educação dedicar-lhes mais atenção, como têm alertado alguns autores estrangeiros (Bonal, 1998; Cerdá, 2000; Domínguez, 2000; Maza, 1997; Pain, 1990) e também nacionais, sobretudo Afonso, desde há longa data (1992, 2001a, 2001b, 2005, 2010), muito mais pertinência tem hoje fazê-lo, altura em que a educação não formal tem um relevo cada vez maior e inclusive tem assumido alguns papéis que eram exclusivos da escola, como o da possibilidade de, em determinados casos, poder realizar certificação escolar. Enfim, numa época em que assistimos a uma pedagogização da sociedade (Bernstein, 2001; Lima, 2010) é de todo essencial intensificar o olhar sobre essas outras modalidades educativas.

Esse assumir de importância tem sido sentido particularmente no campo da educação não formal dos adultos, por isso as reflexões que aqui se trazem têm-no por referência. Ou seja, pensamos que esta é uma área que deve ser mais investigada pela sociologia da educação. Com isto não queremos dizer que ela não se tem dedicado à educação de adultos. Na verdade, tem-no feito, mas de forma intermitente e quando o faz tem-se dedicado, grandemente, à educação escolar dos adultos.

Prova da dedicação, reflexão e também da defesa, de forma mais ou menos explícita, do estudo da educação de adultos no âmbito da sociologia da educação, são os trabalhos de, e sem pretendermos ser exaustivos, diversos autores estrangeiros, tais como Thomas (1982), Elsey (1986), Jarvis (1987, 1989, 1997, 2000), Rubenson (1989), Flecha (1994, 1997), Llavador e Llavador (1996), Torres (1997), Domínguez (2000), Cabo (2000) e Dubar e Gedeon (2001). Também entre nós é possível encontrar alguns trabalhos que se podem enquadrar dentro

de uma sociologia da educação de adultos. As reflexões mais amplas de Canário (1999) sobre a educação de adultos, as que articulam a educação de adultos com o desenvolvimento local, de Melo (2008), as que têm feito abordagens sociológicas das políticas da educação de adultos (Barros, 2009; Guimarães, 2009; Lima, 2007; Melo, 2004; Rothes, 2009), que se inscrevem numa certa tradição de análise das políticas educativas (Afonso, 1999, 2001c; Teodoro, 1994, 2005; entre outros), as que defendem uma pedagogia para os adultos baseada no método biográfico (Correia, 1998), as que se debruçam sobre os adultos pouco escolarizados e os respectivos processos de educação e formação (Ávila, 2008; Cavaco, 2008), e as que têm analisado a educação de adultos em contextos educativos não escolares, como as de Lima (2006, 2011a), Loureiro (2009a, 2010a,b) e Loureiro e Cristóvão (2010), são algumas dessas ainda poucas investigações e reflexões.

Portanto, e reafirmando o defendido antes, é verdade que têm existido alguns estudos que poderemos enquadrar dentro de uma sociologia da educação de adultos. No entanto, esta área da educação tem sido, de forma incompreensível, pouco investigada. Neste artigo¹, procuramos dar um pequeno contributo para que se inverta essa tendência, partindo, essencialmente, do que se tem passado na última década em Portugal na educação não formal de adultos. Damos particular atenção à nova oferta educativa que tem marcado este campo (os Centros Novas Oportunidades – CNO - e os Cursos de Educação e Formação de Adultos - EFA) no nosso país.

Convém esclarecer que enquadrámos tal oferta educativa na educação não formal tendo em consideração princípios que estiveram na base da construção do seu modelo educativo, tais como o balanço de competências, a animação local e a territorialização, e que se encontram plasmados em documentos oficiais (ANEFA, 2002) e são referidos por autores como Melo (2008). Mas, convém também não esquecer o que alguns investigadores nos têm dado a conhecer quando estudam a execução no terreno dessa oferta educativa e demonstram que, fruto, por exemplo, da prevalência de uma lógica sumativa sobre a lógica formativa, ela se aproxima em diversos aspectos do modelo escolar (Barros, 2011). Ou seja, a uniformização e a homogeneização, características “de uma pedagogia técnico-burocrática” (Lima, Guimarães & Oliveira, 2007, p. 44-5), estarão a conformar a prática de muitos dos promotores no terreno das ofertas educativas em questão. Tal facto aponta para um desvirtuamento do modelo e põe em causa as lógicas da educação popular, da emancipação e transformação social. No entanto, e apesar de concordarmos que essa possa ser a tendência geral (Loureiro, 2009a), não devemos ficar com a ideia de que todas as concretizações dessas ofertas educativas são mecânicas, reprodutoras e que não usam reflexivamente

os espaços de autonomia dados pelo modelo e por isso se afastam dos tais ideais de emancipação e conscienciatização dos adultos envolvidos no processo (Loureiro, 2009a).

Seja como for, e não perdendo de vista o que tais estudos têm concluído acerca da concretização destas ofertas educativas, consideramos que o seu modelo é de cariz não formal e, sendo assim, centramos a discussão: numa abordagem a esses novos agentes educativos e instituições que enquadram a sua acção, procurando, por exemplo, analisar a questão da sua identidade profissional; na forma e conteúdo dos conhecimentos que essas ofertas enformam; nos públicos que afluem a tais ofertas e no que os motiva; e nas possíveis implicações da introdução destas ofertas educativas na própria escola, pois também ela as tem vindo a enquadrar.

Para além disso, tratamos ainda de uma outra temática que se tem constituído, nos anos mais recentes, como uma das tendências mais fortes na área da educação não formal de adultos, à qual a sociologia da educação deve também dar mais atenção: a da educação para a terceira idade, onde se enquadram as universidades seniores.

A problematização destas temáticas será feita convocando para a mesma, sobretudo, os contributos dados pela sociologia da educação que se têm dedicado quer à educação de adultos, quer ao seu objecto de estudo tradicional, a escola. Pois, como tentaremos mostrar, diversas questões por ela analisadas, quando se dedica à escola, podem também ser abordadas na área da educação não formal de adultos.

Novas instituições e agentes educativos

A sociologia da educação, quando estuda os seus actores educativos dedica-se, essencialmente, aos professores e à instituição onde eles trabalham, a escola, aos alunos e também às famílias. No caso concreto dos professores tem investigado, desde há muito tempo, sobre a construção da sua identidade profissional e dos seus processos formativos (Apple, 1989; Aronowitz & Giroux, 1992; Benavente, 1990; Teodoro, 1994). No caso da escola, tem-na abordado, por exemplo, como instituição assente em modelos organizativos diferenciados (Lima, 1998, 2005, 2011b, 2011).

Mas há um conjunto cada vez mais considerável de novos contextos educativos (associações de desenvolvimento local, associações culturais, Instituições Particulares de Solidariedade Social, fundações, centros de formação, entre outros) e actores (formadores, profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências, directores e coordenadores de Centros Novas Oportunidades,

mediadores de cursos EFA, entre outros) que urge estudar de forma mais continuada. De acordo com dados da Agência Nacional para a Qualificação, já em 2009, existiam em Portugal mais de 450 CNO e mais de 7000 técnicos e formadores a trabalharem nesses Centros (Gaspar, Milagre & Lima, 2009).

Quem são estes técnicos e formadores? Qual a sua formação académica inicial? É na área da educação e formação de adultos? Que formação profissional têm feito? O que fazem? De que se constitui a sua actividade? De que se constitui a sua rotina e as suas zonas de incerteza laboral? Podemos dizer que estamos perante profissionais? Perante uma nova profissão ou antes, e quando muito, perante uma ocupação?

Como se vê, estas são questões que têm a ver com a problemática da construção da identidade profissional, estudada pela disciplina relativamente aos professores, como dissemos acima. Não valerá a pena fazer estudos, ou melhor, mais estudos sobre essa e outras temáticas acerca destes novos actores?

Não temos dúvidas de que há um crescente reconhecimento e valorização social dos actores que trabalham na educação de adultos. Já há mais de dez anos, Sanz Fernández (1997) apontava tal facto como uma das principais tendências mundiais da educação de adultos. Uma das expressões desse ganho de importância foi o número temático que o *European Journal of Education* (Volume 44, nº 2, de 2009) dedicou recentemente a estes agentes educativos.

Mas, e apesar deste ganho de relevo, não estamos ainda perante profissionais (Loureiro, 2009b; Merriam & Brockett, 1997) pois estes agentes educativos não reúnem as características normalmente apontadas para o que se considera ser uma profissão (Rodrigues, 1997). Estaremos perante um conjunto de agentes que trabalham na área da educação e formação de adultos, que se encontrarão num processo de construção identitário complexo. As palavras de uma técnica de uma equipa de um centro de educação e formação, que foi objecto de um estudo etnográfico por nós realizado, mostram bem esse processo:

...sabe, quando as pessoas me perguntam o que é que faço, nem sei bem o que dizer. Nós não sabemos bem o que responder... Eu sou socióloga, de formação, mas trabalho aqui na educação de adultos já há uns anos e as minhas colegas também e não é muito fácil explicar às pessoas o que fazemos... nem nós sabemos bem como nos definir...

Relativamente a estas novas instituições educativas também nos parece que poderão ser levantadas algumas questões com interesse para a sociologia da educação, por exemplo: de que tipo de instituições estamos a falar? Em que lógica ou lógicas se baseiam as suas ofertas educativas? São sobretudo lógicas de serviço público ou serão mais de ordem mercantilista? Em que modelos

organizativos assentam? Tais modelos promovem o trabalho em equipa e, com isso, potencializam a possibilidade de o trabalho ser qualificante (Correia, 2008), de essas instituições se tornarem em organizações que aprendem (Senge, 2002) e suas equipas de trabalho em comunidades de prática e de saber (Wenger, 2001)? Ou, pelo contrário, assentam em modelos organizativos que, tal como na escola, promovem o trabalho isolado dos professores? Como está distribuído o poder no seu seio? Que autonomia é dada a quem nelas trabalha para poderem desenvolver um trabalho intelectual próximo do que Giroux (1997) defendeu para os professores?

Estas parecem-nos ser algumas questões às quais urge dar maior atenção. Já Bernstein (2001) defendia a necessidade de se mapear esses e outros novos contextos educativos. Existem, entre nós, algumas respostas à questão de se saber se estas instituições se podem considerar organizações que aprendem e suas equipas comunidades de prática, aprendizagem e saber (Loureiro, 2010a,b,c). No entanto, é preciso realizarem-se mais estudos nesta área.

Quanto à questão da mercantilização do sector da educação de adultos, nomeadamente da não formal, existe efectivamente essa tendência, pelo menos nas áreas geográficas onde predomina o capitalismo. Para esse facto chamam a atenção, entre outros, Finger (2008) quando nos diz que a partir dos anos noventa do século XX se intensificou a privatização do sector, se intensificou a ideia de se “fazer dinheiro com a educação de adultos” (p.26). No mesmo sentido vão as reflexões de Sanz Fernández (2008) quando, ao identificar os vários modelos actuais da educação de adultos, defende que de entre eles o que tem predominado é o modelo económico produtivo.

Em Portugal teremos também uma realidade que se aproxima desse cenário mercantilista, como nos alerta Lima (2000, 2008). Na verdade, e não querendo generalizar a todo o tipo de educação de adultos que entre nós acontece, é inegável a existência da ideia de mercado, que se consubstancia na ideia de um produto que se oferece a consumidores, na ideia de concorrência entre agentes educativos, que não têm parado de aumentar, e até na precariedade de muitos dos que trabalham no sector da educação de adultos. Como refere Lima (2008), é “demasiado visível o processo de privatização ou o carácter de empresa social a que foram sujeitas várias organizações que, no passado, promoveram a educação popular” e que actualmente vendem “programas de formação no mercado, produzindo *Kits* de formação, ou até mesmo consumindo os produtos impostos por sistemas de *franchising*” (p.54).

Esta é uma questão que se enquadra na discussão que a sociologia da educação tem realizado relativamente à escola pública e privada e que, do nosso ponto de vista, deve fazer também, de forma mais continuada, em relação à educação de adultos.

Os currículos na educação de adultos

A sociologia da educação tem-se debruçado sobre as questões curriculares, isto é, sobre a análise da selecção, organização e transmissão do conhecimento escolar e seus efeitos sociais, desde há longa data. Apple (1987, 1996, 1997), Perrenoud (1995), Bernstein (1993) e Young (1982) são alguns dos nomes de referência nesta área. Muito menos frequentes têm sido os estudos realizados sobre estas temáticas na área da educação de adultos, embora sejam de assinalar os desenvolvidos por Jarvis (1989, 1997), Flecha (1990), Rubenson (1989), Llavador e Llavador (1996) e Cabo (2000). Estes autores concluem que, no geral, tem havido um predomínio do modelo escolar neste tipo de educação e nos seus currículos, defendendo que tal perspectiva tem contribuído para a reprodução social e que os currículos na educação de adultos devem basear-se nas experiências destes, nos seus saberes, vivências, actividades e interesses.

E, na verdade, existem sinais de alguma mudança, há casos de construção curricular que se afastam do modelo escolar, ao assentar grande parte da sua filosofia na metodologia do balanço de competências, outra das tendências actuais da educação de adultos (Pires, 2005). Entre nós, o caso dos cursos EFA é dos mais visíveis nesta matéria e será aquele que maior possibilidade apresenta de realizar tal afastamento. Nessa forma de construção curricular está presente, pelo menos do ponto de vista teórico, a influência de Paulo Freire (1975) e das suas ideias base. Os temas de vida, as questões geradoras, preconizadas em tais cursos, são termos que nos mostram a presença do autor.

Julgamos que a sociologia da educação deve continuar a dedicar-se ao estudo dos currículos da educação de adultos em geral e deve dar particular atenção às novas formas de construção curricular. Pensamos que o modelo de Bernstein (1993) relativo à classificação e ao enquadramento do conhecimento escolar seria muito útil para se analisar e ter uma melhor compreensão dos currículos na área da educação e formação de adultos. Da mesma forma pensamos ser de grande utilidade a análise feita por Perrenoud (1995) relativamente ao currículo formal e currículo real, quando se debruça sobre a acção dos professores. Tendo ainda em consideração Bernstein (1993, 1998) defendemos que a sua teoria do discurso pedagógico oficial, com os seus campos de produção, recontextualização de reprodução desse discurso, é de grande pertinência para uma análise do que se passa a este respeito na educação de adultos. E embora seja verdade que já foram feitos alguns estudos usando a sua teoria no campo da educação de adultos, procurando ver como em contexto de trabalho os agentes educativos fazem uso desse discurso pedagógico oficial (Loureiro, 2009a; Loureiro & Cristóvão 2010), muito está ainda por fazer.

No caso concreto das novas formas de construção curricular surgidas na área da educação de adultos e, em particular, na que se refere à que enforma os cursos EFA, seria interessante analisar os aspectos potencialmente mais inovadores desse processo e tentar ver quais os seus efeitos. O que têm de diferente dos currículos tipicamente escolares? Que implicações têm na forma de trabalhar dos actores envolvidos nesses processos educativos? O facto de existirem temas de vida que devem ser trabalhados transversalmente nas diferentes áreas de competência a atingir pelos adultos em formação “obriga” a um trabalho mais cooperativo entre os formadores? Esse mesmo aspecto permite pôr efectivamente em prática a questão da “interdisciplinaridade”? Este processo de construção curricular permite dar “voz” (Aronowitz & Giroux, 1993) aos adultos?

Sem termos a pretensão de dar resposta cabal a estas questões, faz-se apenas e quando muito, uma aproximação às mesmas, a partir de uma breve apresentação e reflexão sobre esta modalidade curricular, procurando destacar alguns dos aspectos que consideramos serem potencialmente mais inovadores e que, à partida, permitiriam responder afirmativamente às três últimas questões colocadas.

Os cursos EFA foram criados em 2000 pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Estes cursos destinam-se a pessoas com idade igual ou superior a 18 anos, com qualificação considerada inadequada para ingressar e/ou progredir no mundo do trabalho “e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário” (Artigo nº 2 da Portaria nº 230/2008, de 7 de Março). São cursos que, na sua generalidade, assentam numa lógica de dupla certificação: escolar e formação profissionalizante. Existem os cursos EFA de nível básico que abrangem a escolaridade obrigatória (até ao 3º ciclo do ensino básico) e os níveis 1 e 2 de formação; e os cursos EFA de nível secundário que dizem respeito ao ensino secundário (até ao 12º de escolaridade) e a um nível 3 de formação.

Como defendem alguns autores, estes cursos constituem-se como um novo modelo de educação e formação de adultos no nosso país (Ávila, 2008; Cavaco, 2008; Loureiro, 2009b). Em termos de organização curricular podemos distinguir, como elementos inovadores, cinco aspectos principais. Apesar de a formação de base e a formação profissionalizante assentarem em concepções curriculares diferentes, a primeira na lógica das competências e a segunda na lógica das unidades capitalizáveis do Instituto de Emprego e Formação Profissional, pretende-se que exista uma efectiva articulação entre as duas, evitando, desta forma, a separação tradicional que tem ocorrido entre educação escolar e formação profissional (Rothes, 2009).

O facto de a construção curricular, referente à formação escolar, se basear, não no modelo disciplinar, mas num referencial de competências-chave

estruturadas em diferentes áreas de competência a atingir ou a desenvolver, que são transversalmente organizadas e articuladas por temas de vida relevantes para os adultos em formação, é o segundo aspecto a salientar (Ávila, 2008).

Uma das inovações mais relevantes destes cursos está no facto de a sua organização curricular ser flexível ao ponto de possibilitar que os adultos, após um processo prévio de reconhecimento, validação e certificação de competências – assente na metodologia de balanço de competências – possam realizar itinerários diferenciados nos cursos de acordo com as competências que lhe foram reconhecidas (Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março).

Outro dos pontos inovadores destes cursos está na responsabilização das equipas pedagógicas pela construção do plano curricular de cada curso pelo qual é responsável. Cada equipa deve construir o plano curricular “em torno das duas componentes e das diferentes áreas de competências-chave com o suporte de temáticas transversais – os Temas de Vida (TV) -, que assegurem a coerência e a relevância do projecto formativo” (Rothés, 2009, p.307).

Há ainda a possibilidade de se fazer uma gestão local do currículo. Isto é, se a entidade formadora de um curso julgar ser pertinente para o grupo de formandos pode substituir, após a devida autorização superior, “uma das unidades em que se encontra estruturado o curso por outra equivalente que se revele mais adequada ao contexto ou à natureza da área profissional” (Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março).

Este modelo de construção curricular aproxima-se, efectivamente, daquilo que vários autores, entre os quais os referidos anteriormente, defendem deverem ser os currículos na educação de adultos. No entanto, o facto de o apresentarmos como um modelo de construção curricular inovador, não que dizer que tenhamos a ilusão que na sua implementação não existam limitações e desvios a esses traços inovadores. Por exemplo, Cavaco (2008) alerta-nos para o subaproveitamento do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências e para o consequente comprometimento dos tais itinerários formativos diferenciados dos adultos.

Terminamos este ponto defendendo que ainda falta saber, na nossa perspectiva, quais os efeitos sociais que tal modelo tem produzido. Na secção seguinte procura-se fazer uma aproximação a esta questão.

Os Adultos

Os públicos que têm sido objecto de estudo da sociologia da educação são, de forma preferencial, as crianças, os adolescentes e os jovens. Os adultos que frequentam as diversas ofertas educativas, quer escolares quer extra-escolares são muito menos estudados. No entanto, e mais que não seja pela crescente

adesão destes a essas ofertas, eles deveriam ser objecto de uma atenção maior. Só para dar um exemplo desta procura crescente no nosso país, desde que foram criados e até 2009 tinham sido já mais de 750 mil os adultos a procurarem os CNO no nosso país (Gaspar et al., 2009).

Quem são os adultos que procuram a educação e a formação? Que tipos de ofertas são mais procuradas? Estes novos públicos, que têm chegado às novas possibilidades educativas existentes no nosso país (CNO, cursos EFA...), têm características diferentes das dos que ao longo dos anos têm procurado as ofertas tradicionais (ensino recorrente)? Por que razões procuram tais ofertas e quais são as suas expectativas relativamente aos efeitos da certificação proveniente delas?

Estas são apenas algumas questões que julgamos serem pertinentes, algumas das quais passíveis de estudo da sociologia da educação. Efectivamente, a procura observada terá alguma coisa a ver com a ideia do credencialismo? Ou seja, com a ideia de valor de troca no mercado de trabalho de um certificado, como ocorreu e continua a ocorrer relativamente aos certificados escolares do ensino regular? As pessoas que procuram estas novas ofertas esperam através delas melhorar a sua condição social? Ou seja, esperam que elas contribuam para a sua ascensão social? Ou grande parte destes adultos frequenta a educação e formação fruto de uma política que tem ligado educação e assistência social? Posto de outra forma, quem vai aos cursos vai porque quer ou porque se não for perde os rendimentos provenientes da assistência social?

Existem já estudos e reflexões sobre algumas destas problemáticas. A junção entre política educativa e política social parece ser uma tendência cada vez maior neste campo da educação, quer em Portugal, quer noutras partes do Globo. Finger (2008), a propósito do futuro da educação de adultos, identifica um tipo de educação dirigida “a grupos específicos de risco do actual turbo-capitalismo” (p.28), desempregados, imigrantes, drogados, jovens, enfim a um conjunto de pessoas que não têm sido capazes de se adaptar à acelerada transformação social capitalista. Trata-se de um tipo de educação de adultos que responde a necessidades de “reparação”, de existência de “um certo disfuncionamento da sociedade” (Finger, 2008, p. 29). O autor critica esta forma de educação de adultos, pois ela afasta-se dos seus verdadeiros ideais de mudança social e serve para manter em funcionamento o tal turbo-capitalismo.

Também Lima (2008) chama a atenção para a existência de um certo assistencialismo em certas políticas de educação de adultos no nosso país. Efectivamente, pensamos que, por exemplo, os cursos EFA se podem enquadrar nesta junção de duas políticas. Não devemos esquecer que a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, que lançou estes cursos, era tutelada pelo Ministério da

Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Também nos parece significativo o facto de várias associações no nosso país, que desenvolvem actividades de educação de adultos, terem mudado o seu estatuto jurídico e passarem a Instituições Particulares de Solidariedade Social (Loureiro, 2009a).

Quanto à questão de a educação ser ou não um factor de mobilidade social ascendente, é algo que faz parte da tradição da investigação na sociologia da educação escolar. Também em relação à educação de adultos têm sido concretizados alguns estudos acerca dos seus efeitos sociais e tais pesquisas concluem que ela contribui frequentemente, ao contrário do que seria de esperar, para a reprodução social, e isto porque, na maior parte dos casos, ela tem andado associada ao modelo escolar (Cabo, 2000; Jarvis, 1989, 1997; Llavador & Llavador, 1996; Rubenson, 1989).

Dubar e Gadéa (2001), referindo-se ao caso francês e aos efeitos da formação contínua em termos de mobilidade social, confirmam esta ideia: “Como na escola, a formação contínua veicula desigualdades sociais e relações de dominação que reproduzem o capital cultural herdado e transformam-no em méritos individuais justificando a hierarquia das posições sociais e profissionais (...). A esperança de uma compensação das desigualdades escolares nunca se realizou verdadeiramente no contexto da formação pós-escolar francesa” (p. 151, 155).

E quando as ofertas educativas de adultos se afastam do tal modelo escolar, conferindo, mesmo assim, certificados escolares e profissionais, como é o caso entre nós dos cursos EFA, conseguem proporcionar efeitos sociais diferentes e contribuir de forma significativa para a ascensão social dos adultos que as frequentam? Quais têm sido, entre nós, os efeitos das recentes ofertas educativas e sua certificação em termos de ascensão social?

Tendo como referência apenas os Resultados da Avaliação Externa, relativos aos anos 2009-2010, da Iniciativa Novas Oportunidades, coordenados por Carneiro (2010), e por isso mesmo não podendo a partir deles realizar generalizações, poderemos dizer (tendo em conta o único indicador que de forma mais objectiva nos permite fazer uma aproximação à questão da ascensão social dos adultos como efeito da sua passagem por tal Iniciativa – a progressão na carreira profissional devido à Iniciativa Novas Oportunidades) - que os resultados têm sido, à primeira vista, positivos, pois 19% dos inquiridos afirmaram ter progredido na sua carreira como consequência da sua passagem por tal oferta educativa.

No entanto, estes resultados oficiais devem ser lidos com alguma precaução. É necessário perceber-se, por exemplo, que tipo de progressão foi essa, se terá sido significativa ao ponto de proporcionar a tal ascensão social vertical, ou seja, a passagem efectiva para outra classe social? Convém não cairmos num

optimismo excessivo, como noutras alturas as teorias funcionalistas da sociologia da educação o fizeram em relação ao papel desempenhada pela escola.

Para terminar a nossa referência aos públicos destas novas ofertas educativas do nosso país reflectimos sobre mais uma questão cara à sociologia da educação: a do insucesso escolar. Quando se faz o estudo desta problemática apontam-se vários factores explicativos para o percurso escolar negativo dos alunos. Um deles é o fraco nível de instrução das suas famílias. A questão que se pode pôr é a seguinte: até que ponto a melhoria do nível de instrução destes adultos que têm passado por tais ofertas educativas tem influência positiva no percurso escolar dos seus filhos? É a esta questão que Salgado (2010) tem procurado, recentemente, responder através de uma investigação que coordena sobre a influência no sucesso escolar de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico cujos pais passaram por processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de nível Básico (9º ano). Os resultados e as conclusões prévias a que tal investigação tem chegado parecem indicar a existência de uma correlação positiva entre ambas as variáveis.

A escola como novo território educativo

O próprio território/agente educativo escola se tem redefinido à luz de parte desta mesma oferta educativa do campo da educação de adultos. Trata-se de incorporar numa instituição de educação formal, modelos educativos não formais. Procurar ver o que mudou em face disto e como tais mudanças alteram as rotinas da escola, constituem-se, na nossa perspectiva, como novas questões a serem estudadas pela sociologia da educação.

De forma mais concreta, como se têm organizado as escolas para dar resposta a esta nova realidade? Estão os professores preparados para trabalhar com estes novos públicos e modelos de educação? Que dificuldades surgem na relação pedagógica/andragógica que estabelecem com os adultos? Estas novas ofertas alteram a sua forma de trabalhar? Promovem o trabalho em equipa? Os professores vêem estas novas actividades como parte da construção da sua identidade profissional ou, pelo contrário, vêem-nas como uma imposição com as quais não se identificam e às quais são obrigados a dar resposta?

Estas são novas questões a estudar em torno daquele que se tem constituído como o espaço educativo de eleição investigativa da sociologia da educação.

A educação de adultos para a terceira idade

As actividades educativas destinadas aos adultos que estão na designada terceira idade não são propriamente algo de novo. Só para nos referirmos a uma

dessas várias possibilidades educativas, devemos lembrar que a primeira universidade da terceira idade foi criada em Toulouse, em 1972 (Quintana, 1991).

No entanto, embora esta área da educação não constitua novidade, tais actividades têm ganho um relevo cada vez maior na nossa sociedade (Minguez, 2004; Osorio, 2005), o que se deve ao peso crescente deste sector da população. O nosso objectivo não é fazer qualquer tipo de descrição e/ou tipificação de tais possibilidades educativas, é, e uma vez mais, chamar a atenção para um sector da educação não formal que praticamente não tem sido investigado pela sociologia da educação. Entre nós destacamos o estudo de caso feito por Veloso (2004, 2007) sobre uma Universidade de Terceira Idade, no qual, entre outros aspectos, estes espaços são apresentados como um dos outros contextos educativos para além do escolar.

Julgamos que seria particularmente relevante estudar-se as actividades educativas para a terceira idade e os locais onde elas ocorrem como potenciais momentos e lugares de socialização, para além de momentos e espaços de aprendizagem e educação. Como sabemos embora o período de socialização mais intenso ocorra nos nossos primeiros anos de existência, este é um processo que dura toda a vida (Rocher, 1989), diríamos mesmo que cada vez mais dura toda a nossa vida, fruto das mudanças sociais constantes. Neste contexto seria pertinente indagar, um pouco na linha de Bogard (1997), se tais processos contribuem para a socialização, ou re-socialização, destes adultos.

Breve nota final

Perante o que foi dito acima, estas são, para nós, algumas das temáticas às quais a sociologia da educação deve procurar dar resposta de forma mais intensa. Tal não significa a defesa do abandono do estudo da escola, muito pelo contrário. Tal como Afonso (1992), também achamos que a abertura a outros contextos educativos de investigação não põe minimamente em causa a pertinência da continuidade do seu estudo. Até porque ela se constitui hoje, como defendemos acima, como um novo território educativo em surgimento e a necessitar de ser "de novo" estudada, e isto acontece muito pela penetração no seu interior de ofertas educativas de adultos assentes em modelos não formais.

A maior interligação investigativa entre a sociologia da educação e a educação de adultos será benéfica para ambas as partes. Para a primeira porque se trata de um campo educativo com crescente relevo ao qual urge dar maior atenção, sobretudo às práticas educativas não formais, para a segunda porque beneficiaria de análises teóricas que a ajudariam a fortalecer-se do ponto de vista epistemológico (Jarvis, 1989).

Notas

¹ Este texto parte de uma comunicação apresentada no II Encontro de Sociologia da Educação – Educação, Territórios e (Des) Igualdades. FLUP, 27 e 28 de Janeiro de 2011.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. (1992). Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática?. In A. Esteves & S. Stoer (Org.). *A sociologia na escola. Professores, educação e desenvolvimento* (pp.81-96). Porto: Afrontamento.
- Afonso, A. (1999). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: CEEP/IED.
- Afonso, A. (2001a). Os lugares da educação. In O. Simson (Org.), *Educação não-formal: cenários da criação* (pp.29-38). Campinas: Centro de Memória Unicamp.
- Afonso, A. (2001b). Tiempos e itinerarios portugueses de la sociología de la educación: (dis) continuidades en la construcción de un campo. *Revista de Educación*, 324, 9-22.
- Afonso, A. (2001c). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas. Elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37, 33-48.
- Afonso, A. (2005). Percursos e debates da sociologia da educação. In A. Teodoro & C. Torres (Org.). *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI* (pp.127-158). Porto: Afrontamento.
- Afonso, A. (2010). Caminhos, cumulatitividade e ambivalência. In P. Abrantes (Org.). *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (pp.13-50). Lisboa: Mundos Sociais.
- ANEFA (2002). *Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências. Roteiro estruturante*. Lisboa: ANEFA.
- Aníbal, A. & Moinhos, R. (2010). Educação não escolar. In P. Abrantes (Org.). *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (pp.173-206). Lisboa: Mundos Sociais.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1992). Educação radical e educadores transformadores. In A. Esteves & S. Stoer (Org.). *A sociologia na escola. Professores, educação e desenvolvimento* (pp. 143-166). Porto: Edições Afrontamento.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1993). *Postmodern education. Politics, culture, & social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Ávila, P. (2008). *A literacia dos adultos. Competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: Celta.
- Barros, R. (2009). *Políticas para a educação de adultos em Portugal. A governação pluriescalar da 'nova educação e formação de adultos' (1996-2006)*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga.
- Barros, R.. (2011). *A criação do reconhecimento de adquiridos experienciais (RVCC) em Portugal. Uma etnografia crítica em educação de adultos*. Lisboa: Chiado Editora.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Vol. IV*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad – Teoría, investigación y crítica. Vol. V*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (2001). Das pedagogias aos conhecimentos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 9-17.
- Bogard, G. (1997). Para uma educação socializadora dos adultos (Pontos-chave para uma reflexão). In L. Samartino & M. Torres (Org.). *Educação de adultos* (pp.93-103). Lisboa: DEB/NEREA.

- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Cabo, A. (2000). *Hacia una sociología curricular en educación de personas adultas*. Barcelona: Octaedro.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2008). Movimentos sociais e educação popular. Lutas nas empresas, em Portugal, após o 25 de Abril. *Perspectiva*, 26, (1), 19-39.
- Carneiro, R. (Coord). (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: resultados da avaliação externa (2009-2010)*. Lisboa: ANQ.
- Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cerdá, M. (2000). La sociología de la educación versus sociología de la escuela: la construcción de nuevos espacios sociológicos de la educación. In P. Estébanez & J. Vidal (Eds.). *Sociología de la educación* (pp.254-271). Valencia: Nau Llibres.
- Correia, J. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. (2008). A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho. In R. Canário & B. Cabrito (Org.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (2ª ed.) (pp.61-72). Lisboa: Educa.
- Domínguez, P. (2000). Sociología de la educación permanente y continua. In P. Estébanez & J. Vidal (Eds.). *Sociología de la educación* (pp.273-290). Valencia: Nau Llibres.
- Dubar, C. & Gadéa, C. (2001). Sociologia da formação pós-escolar. In P.Carré, & P. Caspar (Dir.). *Tratado das ciências e das técnicas da formação* (pp.143-160). Lisboa: Instituto Piaget.
- Else, B. (1986). *Social theory perspectives on adult education*. Nottingham: University of Nottingham.
- Finger, M (2008). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In R. Canário & B. Cabrito (Org.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (2ª ed.) (pp.15-30). Lisboa, Educa.
- Flecha, R. (1990). *Educación de las personas adultas. Propuestas para los años noventa*. Barcelona: El Roure.
- Flecha, R. (1994). Educación de personas adultas: tarea pendiente de la modernidad. In H. Giroux & R. Flecha (Org.). *Igualdad educativa y diferencia cultural* (pp.27-56). Barcelona: Roure.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1975). *A pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Gaspar, T., Milagre, C. & Lima, J. (2009). *A sessão de júri de certificação: momentos, actores, instrumentos – roteiro metodológico*. Lisboa: ANQ.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Guimarães, P. (2009). Reflections on the professionalisation of adult educators in the framework of public policies in Portugal. *European Journal of Education*, 44 (2), 205-219.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. (1989). *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona: El Roure.
- Jarvis, P. (1997). Sociology of adult education. In L. Saha (Ed.). *International encyclopedia of the sociology of education* (pp.168-172). Oxford: Pergamon.
- Jarvis, P. (2000). *An international dictionary of adult and continuing education*. Londres: Routledge.
- Lima, L. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: CEEP/IEP/UM.
- Lima, L. (2000). Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil. In L. Lima (Org.). *Educação de adultos. Forum II* (pp.237-255). Braga: UM/UEA.
- Lima, L. (2005). Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organi-

- zações democráticas. In A. Teodoro & C. Torres (Orgs.). *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI* (pp.19-31). Porto: Afrontamento.
- Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. S. Paulo: Cortez.
- Lima, L. (2008). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In R. Canário & B. Cabrito (Org.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (2ª ed.) (pp.31-60). Lisboa: Educa.
- Lima, L. (2010). A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na 'sociedade da aprendizagem'. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 41-54.
- Lima, L. (2011a). Adult learning and civil society organizations: participation for transformation?. In A. Fragoso, E. Kurantowicz & E. Lucio-Villegas (Eds.), *Between global and local. Adult learning and development* (pp. 149-160). Frankfurt: Peter Lang.
- Lima, L. (2011b). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (Org.). (2006). *Educação não escolar de adultos. Iniciativas de educação e formação em contexto associativo*. Braga: UM/UEA.
- Lima, L. (Org.). (2011). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. & Afonso, A. (2006). Políticas públicas, novos contextos e actores em educação de adultos. In L. Lima (Org.), *Educação não escolar de adultos. Iniciativas de educação e formação em contexto associativo* (pp. 205-229). Braga: UM/UEA.
- Lima, L., Guimarães, P. & Oliveira, R. (2007). Organização associativa e produção local de políticas de educação de adultos. In R. Castro (Org.), *Contexto organizacional, orientações e práticas de educação de adultos. Os cursos EFA numa associação local* (15-45). Vila Verde: ATAHCA.
- Llavador, F. & Llavador, J. (1996). *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. Valência: Universitat de València.
- Loureiro, A. (2009a). *O trabalho técnico-intelectual em educação de adultos: contribuição etnosociológica para a compreensão de uma ocupação educativa*. Cascais: Sururu.
- Loureiro, A. (2009b). *O conceito, a análise do conhecimento, os tipos, as instituições e os trabalhadores de educação de adultos*. Vila Real: UTAD.
- Loureiro, A. (2010a). Um centro de educação e formação de adultos que aprende. *Educação em Revista*, 26, (2), 43-64.
- Loureiro, A. (2010b). A dinâmica do saber em local de trabalho: o caso de uma equipa técnica de educação e formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23, (2), 93-118.
- Loureiro, A. (2010c). O trabalho, os saberes e as aprendizagens em técnicos de educação de adultos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 31, 105-122.
- Loureiro, A. & Cristóvão, A. (2010). The official knowledge and adult education agents: an ethnographic study of the adult education team of a local development-oriented nongovernmental organization in the North of Portugal. *Adult Education Quarterly*, 60, (5), 419-437.
- Maza, C. (1997). La formación del profesorado de adultos: un reto educativo del siglo XXI. In J. Carrasco (Coord.). *Educación de adultos* (pp.69-83).Barcelona: Ariel.
- Melo, A. (2004). The absence of an adult education policy as a form of social control and some processes of resistance. In L. Lima & P. Guimarães (Eds.). *Perspectives on Adult Education in Portugal* (pp. 39-63). Braga: UAE/UM.
- Melo, A. (2008). Formação de adultos e desenvolvimento local. In R. Canário & B. Cabrito (Org.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (2ª ed.) (pp.97-113). Lisboa, Educa.
- Merriam, S. & Brockett, R. (1997). *The profession and practice of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mínguez, J. (2004). *La educación en personas mayores. Ensayo de nuevos caminos*. Madrid: Narcea.
- Osorio, A. (2005). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pain, A. (1990). *Éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.
- Palhares, J. (2008). Os sítios de educação e socialização juvenis. Experiências e representações num contexto não-escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*. 27, 109-130.

- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e Sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pires, A. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março.
- Quintana, J. (1991). *Pedagogia comunitaria. Perspectivas mundiales de educación de adultos*. Madrid: Narcea.
- Rocher, G. (1989). *Sociologia geral. A acção social* (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Rodrigues, M. (1997). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta.
- Roths, L. (2009). *Recomposição induzida no campo da educação básica de adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rubenson, K. (1989). The sociology of adult education. In S. Merriam & P. Cunningham (Eds.). *Handbook of adult and continuing Education* (pp. 51-69). San Francisco: Jossey-Bass.
- Salgado, L. (2010). As novas potencialidades da educação de adultos na construção do sucesso escolar dos filhos. In L. Salgado (Coord.). *A Educação de adultos: uma oportunidade na família* (pp.11-27). Lisboa: ANQ.
- Sanz Fernández, F. (1997). La educación de personas adultas en Europa. In J. Carrasco (Coord.). *Educación de adultos* (pp. 85-109). Barcelona: Ariel.
- Sanz Fernández, F. (2008). Modelos actuais de educação de pessoas adultas. In R. Canário & B. Cabrito (Org.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (2ª ed.) (pp.73-96). Lisboa: Educa.
- Senge, P. (2002). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.
- Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Teodoro, A. (2005). Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In A. Teodoro & C. Torres (Orgs.). *Educação crítica e utopia. perspectivas para o século XXI* (pp. 159-173). Porto: Afrontamento.
- Thomas, J. (1982). *Radical adult education: theory and practice*. Nottingham: University of Nottingham.
- Torres, C. (1997). Adult education for development. In L. Saha (Ed.). *International encyclopedia of the sociology of education* (pp.791-798). Oxford: Pergamon.
- Veloso, E. (2004). *Políticas e contextos educativos para os idosos: um estudo sociológico numa universidade de terceira idade em Portugal*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga.
- Veloso, E. (2007). As universidades da terceira idade em Portugal: um contributo para a análise da sua emergência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41, (3), 263-282.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de prática. Aprendizagem, significado e identidade*. Barcelona: Paidós.
- Young, M. (1982). Uma abordagem ao estudo dos programas enquanto fenómenos do conhecimento socialmente organizado. In S. Stoer & S. Grácio (Orgs.). *Sociologia da educação – II, Antologia. A construção social das práticas educativas* (pp.151-187). Lisboa: Livros Horizonte.

Armando Paulo Ferreira Loureiro

Professor Auxiliar no Departamento de Educação e Psicologia,
da Escola de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
Vice-Presidente da Escola de Ciências Sociais e Humanas
aloureiro@utad.pt